

## SIGNIFICADOS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SOBRE ESI DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Agustina Natalí Morales<sup>1</sup>

Romina Lorena Cabana<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo desarrolla los hallazgos de una investigación que tuvo como objetivo principal comprender cómo significan sus procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral los docentes de primer ciclo de una Escuela Primaria en San Salvador de Jujuy. La misma fue un Trabajo Integrador Final de grado para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Católica de Santiago del Estero, sede San Salvador de Jujuy. El campo disciplinar permite definir al docente como sujeto en situación de aprendizaje, ya que enseñante y aprendiente son modos subjetivos de situarse, no equivalentes a los lugares objetivos del alumno y profesor del dispositivo pedagógico (Fernández, 2003). Motivo por el cual, se entiende al educador como sujeto destinatario y aprendiente de la ESI, en tanto debe apropiarse del contenido de la Ley 26.150 antes para luego recién implementarla.

**Palabras clave:** Significados, Procesos de aprendizaje, Educación Sexual Integral, Docente.

---

<sup>1</sup>Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Católica de Santiago del Estero-DASS. [moralesagustinanatali@gmail.com](mailto:moralesagustinanatali@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Católica de Santiago del Estero-DASS. [shomocabana112@gmail.com](mailto:shomocabana112@gmail.com)

## ABSTRACT

This article develops the findings of an investigation whose main objective was to understand how the first cycle teachers of an Elementary School in San Salvador de Jujuy mean their learning processes about Comprehensive Sexual Education. It was a Final Degree Integrative Work to access the Bachelor's degree in Psychopedagogy at the Santiago del Estero Catholic University, San Salvador de Jujuy headquarters. The disciplinary field makes it possible to define the teacher as a subject in a learning situation, since teacher and learner are subjective ways of locating oneself, not equivalent to the objective places of the student and teacher of the pedagogical device (Fernández, 2003). For this reason, the educator is understood as the target subject and learner of the ESI, while he must appropriate the content of Law 26,150 beforehand and then just implement it.

**Keywords:** Meanings, Learning processes, Comprehensive Sexual Education, Teacher.

## INTRODUCCIÓN<sup>3</sup>

En Latinoamérica, en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo (1994) algunos países asumen el compromiso de una Educación Sexual Integral (ESI) en las aulas. En el año 2006 se promulga la Ley Nº 26.150 en Argentina, contempla el derecho de los estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada en los niveles inicial, primario, secundario y de formación docente. Luego de unos años se plantea desde el Consejo Federal de Educación los Lineamientos Curriculares mediante la

---

<sup>3</sup> Fecha de realización: 20 de Marzo de 2023

Resolución N° 45/08 donde se establece los contenidos mínimos a abordar en cada grado y nivel del sistema educativo.

Después de doce años, recién en el 2020 el proyecto nacional se concretiza en la provincia de Jujuy con la sanción de la Ley N° 6186, que propone en su artículo 10 garantizar la aplicación efectiva del programa nacional ESI. La norma establece la emergencia pública por casos de violencia de género en el territorio de la provincia por el término de dos años a partir de la sanción, que podría prorrogarse por un año más.

A pesar de la prescripción de las leyes a nivel provincial y nacional, distintas investigaciones (Diana Manzano y Elena Jerves, 2014; Iñamagua Acero, 2019; Rolando Silvana, 2013; entre otros) dan cuenta de que estas no se traducen de manera lineal en prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes. Se describen elementos que obstaculizan el encuentro entre los docentes y la educación sexual como los propios prejuicios, además de resistencias operativas y morales. También afirman que la sexualidad como contenido a aprender por el docente puede ser negada o habilitado en tanto implica un proceso personal de cambio de perspectiva.

De este modo, entendiendo que el aprendizaje de la educación sexual integral para los docentes es un proceso complejo atravesado por factores históricos, subjetivos y socioculturales, es que se buscó indagar cómo significan sus procesos de aprendizaje sobre ESI los docentes de primer ciclo en una escuela primaria de San Salvador de Jujuy, desde la mirada psicopedagógica; para ello se analizaron saberes, experiencias y posiciones de los educadores.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico y tipo exploratorio, implementando entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a cinco educadores que realizaron formaciones ministeriales y cursos sobre ESI. Se logró analizar los datos a partir de las propias palabras de los sujetos, desarrollar conceptos basados en las verbalizaciones y comprender a las docentes dentro de su marco de referencia, en este caso la escuela.

El desarrollo del artículo se organiza en función de dos ejes categóricos de la investigación, el “antes” y “después” de la institucionalización de ESI en las escuelas, tanto como ley, práctica y saber, en los mismos se reconocen diferentes saberes, experiencias y posiciones de los docentes. Por último, en la conclusión se encuentran los significados de los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes desde una perspectiva psicopedagógica junto con reflexiones críticas sobre la educación.

## DESARROLLO

Se identifica en los discursos de los docentes saberes y experiencias de dos momentos diferenciados: “antes” y “después” de la institucionalización de ESI en las escuelas, tanto como ley, práctica y saber. Pudo evidenciarse que este proceso dejó sus marcas en los establecimientos, pero de modo más profundo en la mentalidad de los educadores.

De esta manera, “antes” de la institucionalización de la ESI en las escuelas prevalecieron algunos saberes experienciales<sup>4</sup> que devenían del ámbito familiar (lo negado u ocultado) y la formación escolar religiosa (el amor y aceptación a la diversidad) de los docentes, y a su vez, saberes formales<sup>5</sup> que provenían de la formación docente (aspectos físicos y biológicos). Los saberes aquí descriptos tienen relación con la dimensión personal en los procesos de aprendizaje de la Educación Sexual de los docentes, la cual se

---

<sup>4</sup> Según Delory Momberger, 2021 los saberes experienciales son aquellos que provienen de diferentes momentos de la historia vital y se transforman en experiencia adquirida por medio del aprendizaje.

<sup>5</sup> Delory Momberger, 2021 plantea que los saberes formales son aquellos que provienen de la formación, son conocidos y validados por el campo de la ciencia, se caracterizan por la posibilidad de ser medidos por quién los posee ya que no escapan a la conciencia, y por otros, a través de diplomas y certificaciones.

compone de sus ideas, opiniones, pensamientos, experiencias y valores tanto como personas y profesionales.

Teniendo en cuenta esta dimensión, se puede comprender porque algunos de ellos se posicionan desde la resistencia al aprender la ESI, buscando “mantener” y “no perder” aquello que aprendieron y consideran que forma parte de su impronta personal, como el conjunto de saberes que traen de su historia vital. Es decir, estos saberes son parte de sus valores, creencias y experiencias que han servido en sus procesos de aprendizaje de la educación sexual, dado que, en algunos casos, pudo haber permitido el pasaje del silencio de un saber negado, en el grupo familiar, a construir informaciones sobre ciertos aspectos de la sexualidad. Ahora bien, cabe preguntarse ¿Cuáles son las perspectivas sobre sexualidad que subyacen en los saberes y experiencias descriptos? Se evidenciaron aquellas que ocuparon un lugar hegemónico en instituciones educativas, como ser la moral/religiosa (que promueve un “deber ser y hacer” respecto lo sexual) y la biologicista (que contempla la anatomía, la reproducción y la genitalidad de un cuerpo biológico), ambas perspectivas corresponden a dos tradiciones esencialistas y reduccionistas de sexualidad que se constituyeron en convicciones profundas y criterios hondamente arraigados en el pensamiento de estos docentes. (Morgade, 2006)

Siendo este el panorama, ¿qué significado le atribuyen los docentes a la ESI y a su aprendizaje?

Tomando lo que Fernández (1987) plantea, a nivel deseante o simbólico, aprender un objeto, implica significarlo y cargarlo de afectos, recuerdos y vivencias subjetivas. Por ello, para ciertos docentes, la ESI puede significar algo nuevo o desconocido teniendo en cuenta el silencio sobre sexualidad en algunos contextos familiares, según afirman testimonios “nunca hablaban de esos temas”. A su vez puede asociarse al cambio, ya que implica la modificación de estructuras de pensamiento donde predominaban perspectivas biologicistas y religiosas sobre sexualidad. Por todo esto, podría decirse que los procesos de aprendizaje sobre Educación

Sexual Integral significaron para algunos docentes perder lo que son y por qué no, su identidad.

Por otro lado, si bien la Ley 26.150 fue sancionada en el año 2006, es necesario reconocer como las prescripciones estatales no se traducen de manera lineal en prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, en tanto involucra diferentes modos en que los sujetos traducen e interpretan aquellas leyes que se buscan implementar en las escuelas. De esta manera, su institucionalización fue vivenciada por los educadores como un hecho reciente, en el cual salió a la luz y empezó a ser concebida como obligatoria e imperativa.

Este acontecimiento puede denominarse como el “después” de la institucionalización de la ESI, donde se destacaron saberes formales como cuerpo, valores y tipos de violencias provenientes de su formación continua. Los temas mencionados se relacionan con algunos de los contenidos que se encuentran en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Resolución C.F.E Nº 45/2008). A su vez, se aproximan a determinados ejes sobre ESI, como ser el respeto de la diversidad, la valoración de la afectividad, el ejercicio de los derechos, y el cuidado del cuerpo y de la salud, estipulados en la Ley 26.150.

La construcción de estos saberes puede asociarse a la dimensión socio-legal en los procesos de aprendizaje de la educación sexual integral, en la cual se reconocen dos factores que los interpela: la “demanda” social y la “imposición” legal. Se pone en manifiesto las exigencias de más apertura en el hacer y pensar de la ESI, con cambios de enfoques y paradigmas sobre sexualidad. Aquí se ponen en juego las expectativas que los docentes tienen de sí mismos y aquellas que recaen sobre ellos, junto con las presiones del sistema y otros sectores sociales. En un contexto socio-histórico y político de demandas e imposiciones ¿qué posiciones asumen los docentes? Reconociendo en sus procesos de aprendizaje de la educación sexual integral, a ese otro de la cultura como son sus estudiantes y el estado nacional, los educadores pueden posicionarse desde el “deber saber y ayudar” y desde la “imposición” del marco legal, motivos por los cuales se formaron en ESI.

Para comprender la posición “deber saber y ayudar” es preciso cuestionarse, ¿de qué manera los docentes adquieren un papel en la formación en educación sexual integral de los estudiantes? ¿Cómo asumen la demanda y responden a sus necesidades?

Al indagar en los motivos por los cuales se forman en ESI, en algunos casos se expresa “tener que saber” para intentar satisfacer necesidades de los estudiantes que pueden no estar siendo respondidas por otros ámbitos, como la familia. Es decir, si la necesidad de los estudiantes es acercarse a contar emociones e historias que cargan, ellos pueden responder ayudando, conteniendo y escuchando, además de su tarea de enseñar. Aquí se manifiesta lo que Birgin (2000) entiende por la resignificación de la docencia, como trabajo y como responsabilidad social, se trata de un “plus”, un deber o labor social que asumen para responder a las necesidades de los estudiantes (Lauro, 2012).

En relación a ese “plus” de la tarea docente, Gamba (2022) da cuenta del surgimiento de una gestión psicologista de la ESI en las escuelas, los docentes empiezan a abordar “casos” que exceden sus intervenciones pedagógicas y requieren otro tipo de contención, en un sentido subjetivante. Es decir, la ESI es implementada como herramienta para tratar situaciones y vivencias problemáticas de los estudiantes, que requieren en realidad asistencia psicológica. Este proceso permite comprender las demandas del cuerpo docente por orientación y contención de profesionales idóneos.

Por otra parte, con respecto a la posición de “imposición” del marco legal, los docentes expresan el “deber” de auto capacitarse, prepararse, aprender y adaptarse a la Ley nacional 26.150. Según Leoz (2012) cuando los marcos legales exigen a los docentes formarse continuamente, se establece una “ignorancia impuesta” por el sistema de poder, dejando de lado el aspecto deseante del educador. Esto se refleja cuando algunos docentes tienen que adaptarse a un marco legal instituido, formándose en educación sexual integral por imposición.

Sin embargo, desde el enfoque foucaultiano se entiende que donde hay poder hay resistencia al poder, por lo que es necesario preguntarse ¿cómo responden los docentes a las diferentes imposiciones?

De acuerdo con Kasely (2015), en toda relación de poder no solo se desarrolla sometimiento sino también resistencia al mismo, una lucha contra ese poder absoluto donde se busca recobrar la libertad y lo que en un inicio era de sí mismo. Tal es el caso de aquellos docentes que no adhieren en su totalidad o no toman todo lo planteado en la ESI y su diseño curricular, con el fin de no reproducir acríticamente lo impuesto. Esto sucede dado que las escuelas y sus actores educativos, desde un lugar activo, significan, traducen, interpretan y quiebran propuestas macropolíticas como la establecida en la Ley 26.150 (Parenguela 2016). Es así como los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes de primer ciclo, también se ven atravesados por la imposición de una política educativa que legitiman y a su vez, resisten.

En síntesis, ambas posiciones que asumen los docentes refieren a un “deber” cultural, deber de ayudar a sus estudiantes y deber adaptarse al marco legal. En relación a ello, en *El Malestar en la Cultura*, Freud (1929) reconoce que, si bien las exigencias, normas y límites culturales producen cierto grado de frustración en los hombres, estas sirven para regular las relaciones con los otros en la familia, el estado y la sociedad. Por lo expuesto, el sujeto es producido por su contexto cultural, sin embargo, se entiende que también es productor de la cultura, en la medida que va aprehendiendo y transformando el medio a través de complejos procesos de interacción dialéctica. Este proceso llevó a los docentes a dar cuenta de que aprender ESI no implicó reproducir un modelo que está fuera, refiriéndose al marco normativo nacional, sino que significó asumir responsabilidades sociales y obligaciones jurídicas, ayudando a sus estudiantes. Es decir, las restricciones e imposiciones culturales no los llevaron a renunciar a su impronta personal, sino a adecuarla a la realidad de cada sector, familia y grado.

## CONCLUSIÓN

Pudo notarse que los docentes presentan diferentes significados sobre sus procesos de aprendizaje en Educación Sexual Integral. Por una parte, significó perder lo que son, es decir su impronta personal que entra en contradicción con lo desconocido y viene desalojar un conjunto de saberes sobre lo sexual asociado a lo biológico y moral, adquiridos a lo largo de su historia vital. En función a lo expuesto, desde una mirada psicopedagógica, cobran relevancia las dificultades de orden personal para aprehender la ESI, ligadas a los afectos del sujeto y a saberes, mandatos, mitos que provienen del ámbito familiar y cultural.

Por otra parte, para los docentes los procesos de aprendizaje de la ESI, también significaron asumir responsabilidades sociales y obligaciones jurídicas, por el deber cultural de ayudar a sus estudiantes y adaptarse a un marco legal sin renunciar a su “impronta personal”, sino adecuándola a la realidad de sus escuelas, grados, y familias.

Tomando aportes de autores que estudiaron la historia de la educación y sus relaciones de poder en los procesos de enseñanza–aprendizaje, cabe preguntarse ¿Dónde está el poder? ¿Quién ofrece resistencia y a quién? Puede decirse que actualmente en relación a la educación sexual integral, el poder y la autoridad aparentemente se trasladó del docente al estudiante, ahora se parte de sus necesidades y derechos. Esto permite comprender por qué asumir y responder a las necesidades de los estudiantes es un factor relevante en los significados que los docentes le atribuyen a sus procesos de aprendizaje sobre ESI.

Sin embargo, la intención de este artículo no es encasillar al docente como víctima de coacciones del poder y el estado, sino que desde una perspectiva foucaultiana puede pensarse como este tipo políticas públicas (ESI) otorgan al docente la capacidad de recuperar nuevamente su autoridad pedagógica. Ya que, al adjudicarle responsabilidades, educar en sexualidad, y estas, al ser asumidas respondiendo a las necesidades de los estudiantes, los coloca en un lugar diferenciado de quien tiene el poder,

ahora se los reconoce como agentes protectores de los derechos de otros que están siendo vulnerados.

## REFLEXIONES FINALES

Para finalizar desde una perspectiva psicopedagógica, surge un interrogante ¿Qué relaciones se podrían establecer entre los docentes y el saber en los procesos de aprendizaje de la ESI? Según Fernández (2002) el sistema educativo suele caracterizarse por el endiosamiento del conocimiento y la descalificación de los saberes, porque estos dan poder uso y no beneficia a algunos sistemas. El saber no es poseer algo, sino que otorga posibilidad y potencia para que los docentes se encuentren autores. Para ello, es necesario que atraviesen un proceso que implica desaprender, el reconocimiento doloroso de no saber, y la sensación caótica de ningún poder.

Teniendo en cuenta que a-prender duele, es indispensable acompañar desde la psicopedagogía procesos de formación y aprendizaje de la ESI de los docentes, reautorizando sus saberes. Se trata de construir espacios donde los docentes se reconozcan como sujetos autores que se historizan, rememorando sus experiencias y saberes del pasado sobre sexualidad para aprender Educación Sexual Integral y las exigencias del currículo. Esto no significa abandonar y “perder” lo viejo, el aprender y la energía del mismo tiene que ver con la posibilidad de utilizar lo viejo para crear algo nuevo. Según Fernández (2003), esto implicaría que cada sujeto ponga en diálogo sus posiciones como “enseñante y aprendiente”, es decir, autorizarse “a sí mismo a mostrar/mostrarse en lo que aprende” (p.35).

Todo lo expuesto despliega una serie de interrogantes abiertos para nuevas líneas de investigación:

¿Cómo se ponen en juego los significados otorgados a los procesos de aprendizaje de la ESI en los espacios de formación docente?

¿Qué obstáculos y fortalezas despliegan las posiciones de los docentes para sus procesos de aprendizaje?

¿Cómo se traducen las posiciones en los procesos de aprendizaje de los docentes en sus prácticas de enseñanza?

## BIBLIOGRAFÍA

BIRGIN, A. 2000. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En A. Birgin, La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

CABANA, R.; MORALES, A. 2022. *Significados de los procesos de aprendizaje sobre Educación Sexual Integral de los docentes en una Escuela Primaria de San Salvador de Jujuy* (tesis de grado). Universidad Católica de Santiago del Estero Sede San Salvador de Jujuy.

DELORY MOMBERGER, Christine. 2021. Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 31(2), 341-350. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-306>

FERNÁNDEZ, A. 1987. La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ, A. 2002. Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ, A. 2003. Los idiomas del aprendiente. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

FREUD S. 1929. El malestar en la cultura en obras completas tomo xxi. Editorial Amorrortu. Buenos aires, Argentina.

GAMBA, C. 2022. Empezar por casa: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagacione), 2(32).

IÑAMAGUA ACERO, K. 2019. El rol del docente de Educación Inicial en educación sexual Cañar (Doctoral dissertation). Universidad de La Cuenca, Colombias Humanas.

KASELI, E. H. 2015. Investigación en educación: “La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo” Universidad Nacional del centro del Perú.

LAURO, S. 2018 Posiciones docentes frente a la ESI Algunos desafíos para la capacitación continua. Revista de Ciencias sociales ISSN2451-7763, Año 4-Nº 7. Recuperado de: <http://www.feej.org/index.php/revista-sociodebate>.

Ley 26.206 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina

MANZANO-PAUTA, D.; JERVES-HERMIDA, E. 2018. Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. Educare [online]. 2018, vol.22, n.1, pp.82-96. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>

Ministerio de educación 2008 Propuesta de lectura: lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Argentina. Recuperado de: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003208.pdf>

MORGADE, G. 2006. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” Publicado en Novedades Educativas- Nro. 184- abril de 2006.

PARENZUELA, N. S. 2016. La Ley de Educación Sexual Integral: sentidos, valoraciones y prácticas docentes a partir de su implementación en instituciones de nivel secundario de General Pico, La Pampa. Universidad Nacional de La Pampa -Facultad de Ciencia

ROLANDO, S.; SEIDMANN S. 2013. Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. Anuario de investigaciones, 20(1), 227-232. Recuperado en 14 de enero de 2021, de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862013000100022&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100022&lng=es&tlng=es)